

# Educação de surdos no Brasil: direito à educação e abordagens educacionais

Ronaldo Santos Santana<sup>11</sup>

Cássia Geciauskas Sofiato<sup>12</sup>

Beatriz Crittelli<sup>13</sup>

Solange Wagner Locatelli<sup>14</sup>

## Introdução

A diversidade dos seres vivos é um fenômeno impressionante e as pesquisas na área da Medicina e da Biologia, a todo o momento, encontram dados que corroboram essa maravilhosa e complexa variabilidade do ser humano, possibilitando perceber as diferenças entre as pessoas. Compreender melhor os aspectos da diversidade do ser humano, de modo a explorar seu potencial, atribui mais valor ao sujeito, possibilitando sua atuação plena na sociedade, pois considera que as limitações e variáveis estão na sociedade e nos ambientes físicos e não nas pessoas (CAMARGO *et al.*, 2016).

Considerando a diversidade existente entre os seres, a *Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, financiada

---

<sup>11</sup> Doutorando em Educação, USP.

<sup>12</sup> Doutora em Artes, UNICAMP.

<sup>13</sup> Doutoranda em Interunidade, USP.

<sup>14</sup> Doutora em Ensino de Ciências, USP.

pela Organização das Nações Unidas (ONU) e aprovada juridicamente pelo Brasil em 2008, reconhece que a *deficiência* é um conceito que está em constante evolução, e é resultante da relação entre a pessoa com deficiência as barreiras sociais que ela enfrenta, ou seja, os empecilhos que limitam a participação plena e efetiva na sociedade de maneira igualitária, no que se refere às possibilidades. Tendo em vista esse conceito de pessoa com deficiência, o trabalho do professor na escola deve ser desenvolvido com vistas a romper as barreiras que podem limitar a participação dos estudantes com essas características em sala de aula.

Desta forma, a atenção do professor deve estar voltada para as qualidades e potencialidades que os alunos com deficiência possuem, muito mais do que conhecer o diagnóstico do estudante, que pode, em alguns casos, sugerir *limitações*. Isso não significa que tais informações não sejam importantes, contudo, elas não devem ser um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo a escola um espaço de educação formal, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos, será conduzida pelo professor e o reconhecimento das potencialidades dos estudantes deve ser o foco.

Isso posto, no dia-a-dia em sala de aula, as informações de natureza clínica podem ser relevantes em algumas situações para, como professores, pensarmos o ensino. Como exemplo, ao saber, no início do ano, da presença de um surdo em sala de aula, torna-se importante identificar se essa surdez é unilateral ou bilateral, o grau

de perda (leve, moderada, severa ou profunda), se o aluno utiliza implante coclear, se a língua prioritária utilizada é a língua brasileira de sinais (Libras), entre outros aspectos. Assim, as estratégias de ensino a serem utilizadas podem ser repensadas, a fim de que esse novo aluno não seja excluído da turma. O que se defende aqui é que o sujeito não seja visto como um “paciente”, e sim como aluno!

No Brasil, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, considera a *pessoa com deficiência* aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Dentro da categoria de impedimento de natureza sensorial, está a surdez.

### **Suportes legais que garantem o direito à educação de surdos no Brasil**

No Brasil, diversas Leis e Decretos garantem uma educação equalitária para todos. O quadro 1 demonstra alguns marcos legais que visam garantir os direitos das pessoas com deficiência, dentre eles, estão documentos com relação direta com o processo de escolarização de estudantes surdos. Em geral, os textos legais são abrangentes, no entanto, serão destacados apenas alguns objetivos que se referem à pessoa com deficiência ou ao público surdo.

**Quadro 1: Leis e Decretos que garantem o direito à educação**

<b>Legislação</b>	<b>Objetivos gerais</b>
Constituição Federal de 1988, Artigo 205.	Expressa a educação como um direito de todas as pessoas, sendo papel do Estado prover esse direito, com incentivo da família e com a colaboração da sociedade.
Constituição Federal de 1988, Artigo 208.	Decreta que o Estado deve garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência, na rede regular de ensino, de preferência.
Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.	Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é contrária a qualquer tipo de negligência à criança, também àquelas com alguma deficiência, de forma a garantir os seus direitos.
Declaração de Salamanca, de 1994.	O Brasil mostrou consonância com os postulados que foram divulgados a partir da Declaração de Salamanca. Este documento promoveu diversos movimentos posteriores com vistas de proporcionar a educação para todos e a inclusão social.
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Lei que visa a estabelecer as Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional Brasileira. No Título II, Art. 4º, é decretado que é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito para pessoas com deficiência. No Capítulo V, Art. 59, referente à Educação Especial, assegura que os sistemas de ensino deverão ter um currículo, métodos, técnicas e recursos educativos que considerem as necessidades da criança. Além de professores com formação especializada adequada.
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	Documento que dispõe sobre a política nacional para integrar a pessoa com deficiência, consolidando normas, visando à proteção e proposição de outras providências.
Lei nº 1.791 de 1999.	Lei que instituiu o dia 26 de setembro de cada ano como o nacional dos surdos.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Lei que visa a estabelecer algumas normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Esta lei aprova o Plano Nacional da Educação (2000). Este, traz um objetivo importante para o público alvo da Educação Especial, colocando como objetivo e prioridade, dentre outros, a redução das desigualdades sociais, possibilitando o acesso e permanência, com sucesso, dessas pessoas na educação pública. Um dos capítulos do documento discute

	especificamente o diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a Educação Especial.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de Fevereiro de 2001.	Documento que institui diversas diretrizes nacionais para o público alvo da Educação Especial na Educação Básica Brasileira.
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	Lei que reconhece, como meio legal de comunicação e expressão dos surdos a Língua Brasileira de Sinais (Libras).
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	Decreto que garante algumas diretrizes e princípios para a educação de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Regulamenta a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia e aos demais cursos como optativa; a formação do professor; dispõe sobre o papel do instrutor de Libras; o direito ao intérprete de Libras; garante ao aluno surdo o direito à uma educação bilíngue em que a Libras seja língua de instrução, dentre outras ações visando a inclusão dos surdos na educação básica.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Este decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e garante, dentre outros aspectos, o acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais na classe comum do ensino regular, visando fortalecer a inclusão educacional em instituições públicas.
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	Decreto que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. O documento reconhece também que a deficiência é um conceito que está em evolução. Apresentando uma visão de deficiência como resultante da interação entre a pessoa com deficiência e as barreiras sociais e ambientais que impedem a participação plena dessas pessoas na sociedade.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Decreto que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Essa é conhecida como a LBI (Lei Brasileira de Inclusão) da pessoa com deficiência. Ela garante e promove diversas ações que visam a assegurar e promover o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência com vistas à sua inclusão na sociedade.

Fonte: Elaborado pelos autores

No momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394/96) foi aprovada, foi notório o aumento das matrículas de alunos com alguma deficiência nas escolas da rede pública (MICHELS, 2011). Contudo, a inclusão de uma pessoa com alguma deficiência não se dá somente em virtude da publicação de uma lei ou de um decreto, ou seja, possibilitar que todas as pessoas dividam o mesmo espaço físico é apenas o mínimo, mas é necessário ampliar as possibilidades e condições que propiciem interações reais do indivíduo na sociedade (AZEVEDO; CAMARGO, 2016; SANTOS; LOPES, 2017). Logo, ressaltamos a importância de tais leis e decretos, pois garantem uma série de direitos, contudo, a luta para que esses direitos sejam garantidos na prática deve ser constante.

Além disso, outra problemática a ser levantada é que as políticas públicas para as pessoas com deficiências, sobretudo àquelas ligadas à educação de surdos, podem não ir ao encontro da realidade e da vontade da comunidade surda (DUARTE, 2014). Por isso, considerando que tais políticas têm como público-alvo a pessoa surda, as considerações da comunidade surda devem ser consideradas na formulação de tais documentos. No mesmo sentido, apenas garantir a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não assegura a contemplação das necessidades pedagógicas do surdo, pois em muitas situações, a presença do intérprete apenas mascara um processo que se diz inclusivo, mas que exclui o estudante (LIMA;

TEIXEIRA, 2014; MACHADO, 2016), visto que não acontece também uma adequação metodológica.

Para a inclusão no ambiente escolar, além de mudanças arquitetônicas, são necessárias mudanças atitudinais, e isso precisa ser debatido no processo de formação inicial, continuada e ganhar espaço nas reflexões e nas escolhas metodológicas dos professores. Consequentemente, se faz importante a utilização de novas abordagens didáticas que permitam uma constante reflexão crítica sobre a ação, a fim de evitar concepções de deficiências focalizadas nas limitações ou impossibilidades das pessoas (CAMARGO, 2016). Ainda, de acordo com Camargo (2016), é evidente o valor de uma boa formação para os professores, visando o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico. Infelizmente, a literatura apresenta que não há diálogo entre a legislação e a escola, além dos recursos disponíveis, que são precários ou inexistentes (DI ROMA; CAMARGO, 2016).

Há professores que relatam que, as leis publicadas acabam não contribuindo, na prática, de maneira positiva com os alunos surdos na escola comum, em função das condições precárias que algumas escolas públicas oferecem aos estudantes com alguma deficiência, assim, o que acaba acontecendo é apenas uma interação entre os sujeitos que compartilham o mesmo local (NUNES; ALVES, 2014). Tendo em vista estes aspectos, ainda há muito que se fazer para que seja realizada uma efetiva inclusão dos estudantes surdos na sala de aula, no que diz respeito à estrutura das escolas, dos recursos

didáticos, da formação de professores para desenvolver um trabalho com esse público e pesquisas que ajudem os professores no processo de ensino (NUNES; ALVES, 2014).

### **Abordagens educacionais e o ensino de estudantes surdos**

Achados históricos denotam que educação de surdos não é uma prática recente (CARVALHO, 2007). Historicamente, surgiram alguns movimentos com vistas a possibilitar e qualificar a educação de estudantes surdos. É possível caracterizar algumas das abordagens educacionais próprias da educação de surdos que foram adotadas em determinados períodos, tais como, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

O oralismo é uma abordagem educacional que prioriza o ensino da linguagem oral e que descarta a utilização da língua de sinais como forma de comunicação pelos estudantes surdos e professores, seja no ambiente escolar ou familiar. O oralismo, ao longo da história, não garantiu bons resultados no que diz respeito ao desenvolvimento da educação e linguagem da comunidade surda (QUADROS, 1997). Essa proposta se baseia em uma perspectiva médica, com esforços para desenvolver a linguagem oral nos surdos por meio de tratamento fonoaudiológico e habilidades de leitura labial, havendo imposição da língua oral predominante no país sobre a língua de sinais. Quadros (1997) afirma que os esforços para oralizar os surdos não são atraentes para o indivíduo, principalmente pelo fato da criança só conseguir



captar, por meio da leitura labial, cerca de 20% da mensagem, e ainda, a sua fala ser comumente incompreendida por pessoas que não convivem com o surdo.

Desta forma, apostar na abordagem oralista como a única proposta para a educação de surdos consiste em ignorar o fato de que nem todos os surdos querem e/ou podem ser oralizados com tratamento fonoaudiológico, privando-os do possível desenvolvimento em uma língua que é reconhecida como a língua natural, que no caso do Brasil, é a Libras. A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, que se fundamenta na utilização de recursos como sinais, expressões corporais e faciais para a comunicação de ideias. Em relação aos aspectos linguísticos, ela tem fonologia, semântica, sintaxe e morfologia particulares, semelhante a outras línguas de sinais, tendo ela uma produção manual e uma percepção visual, utiliza o espaço físico e o corpo do interlocutor a fim de transmitir as ideias de forma visual, sendo o espaço físico e o corpo da pessoa elementos essenciais para a expressão das ideias (BERNARDINO, 2012).

Outra abordagem educacional utilizada no Brasil é a comunicação total, que é caracterizada pela utilização de sinais da língua de sinais e da fala simultaneamente, além de outros elementos visuais para complementar a comunicação. Nessa abordagem, os sinais da língua são utilizados em uma lógica da estrutura própria da língua portuguesa (QUADROS, 1997). Neste caso, não há a utilização

da Libras e sim de alguns sinais utilizados em uma lógica de morfologia e sintaxe da língua portuguesa, conhecida como Português sinalizado. Essa proposta teve uma importância histórica, pois permitiu, pelo menos, a utilização de alguns sinais utilizados na educação de surdos e não era tão radical quanto o movimento oralista. Mesmo assim, contribuiu muito pouco para a educação escolar dos surdos e o desenvolvimento da língua e de linguagem.

A abordagem mais aceita atualmente é a do bilinguismo, que tem sido recomendada como a mais apropriada para o ensino de estudantes surdos, caracterizada por permitir o acesso de duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa, considerando a língua de sinais como a natural do surdo e primeira língua (L1) e, a partir dela, é ensinada a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) (QUADROS, 1997; OLIVEIRA; BENITE, 2015). Essa perspectiva, credita à Libras como a língua natural do surdo e procura garantir os direitos desses estudantes de terem contato com sua língua como L1 (SOUZA, 2014). Diversos autores recomendam a educação bilíngue como uma abordagem que garante um aprendizado satisfatório aos estudantes surdos (CRITTELLI, 2017; HENCKLEIN; CAMARGO, 2016; QUADROS, 1997). Nessa abordagem educacional, o desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo pode ser similar ao do ouvinte (HENCKLEIN; CAMARGO, 2016).

Além do mais, Quadros (1997) afirma que uma proposta somente bilíngue não é viável, sendo necessário ser também

bicultural, de forma que possibilite aproximação rápida e natural do surdo com os ouvintes, mas fazendo também com que o estudante se reconheça como integrante de uma comunidade surda. No que se refere ao currículo desenvolvido em uma escola com uma abordagem bilíngue, é importante que ele contenha também conteúdos que são trabalhados nas escolas comuns, mas devem ser lecionados utilizando a língua de sinais própria do aluno, no caso do Brasil, a Libras (QUADROS, 1997).

Na perspectiva de Santana e Bergamo (2005), os surdos podem ser vistos como sujeitos biculturais por conta da vivência com as duas línguas (língua portuguesa e Libras), ou também multiculturais, referindo-se à: “história dos Surdos, o conjunto de significações simbólicas veiculadas pelo uso de uma língua comum, o conjunto de estratégias sociais e de códigos sociais utilizados de maneira comum pelos surdos para viverem numa sociedade feita por e para os ouvintes” (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 568).

É complexo delimitar um período único em que as três abordagens, apresentadas anteriormente estavam em vigência, sendo possível ainda atualmente encontrar escolas pelo Brasil que seguem a abordagens oralistas e ainda a comunicação total, mesmo com todas as críticas a essas abordagens. Por diversos motivos, que serão mais bem defendidos nos parágrafos a seguir, os autores deste estudo consideram a abordagem bilíngue como a mais propícia para a educação de surdos.

Mesmo assim, seja qual for a abordagem educacional, a inclusão do estudante com alguma deficiência só vai acontecer, de fato, quando o docente utilizar diversas metodologias para o ensino, de modo a contemplar a diversidade em sala de aula e, por consequência, todos os estudantes indistintamente (GOMES; CATÃO; SOARES, 2015). No entanto, se tratando da educação de surdos, algumas questões precisam ser consideradas e refletidas, como, por exemplo: quem é o estudante surdo (levando em consideração a singularidade de cada sujeito)? Como está o desenvolvimento linguístico? Qual o seu nível de proficiência em língua de sinais? Qual é o seu contexto cultural e familiar? Quais as suas características?

Em uma perspectiva socioantropológica, o sujeito surdo é visto como componente de uma comunidade que tem uma língua específica, natural e significativa, assim, a surdez pode ser considerada como uma diferença e não como uma deficiência ou anormalidade (SOUZA, 2014). É importante o professor entender que o surdo não é incapaz, ele é apenas diferente, muitos se apropriam dos conhecimentos por meio do visual, assim, para incluir o surdo é necessário desenvolver as suas potencialidades e não olhar apenas para as *limitações* (GOMES; CATÃO; SOARES, 2015). O sujeito surdo, pertencente a uma comunidade surda, é definido pela sua identidade grupal, que transcende as limitações biológicas de sua deficiência (DI ROMA; CAMARGO, 2016).

Encontramos em relação a surdez, várias dicotomias que refletem os diferentes posicionamentos que os surdos devem tomar perante a perda auditiva. Relacionando com os conflitos e pressões sociais que os surdos enfrentam na sociedade ouvinte, Santana (2007) pontua algumas dessas dicotomias: “deficiente/diferente; cultura surda/cultura ouvinte; normalidade/anormalidade; língua oral/ língua de sinais”.

Dentro da perspectiva do “não ouvir”, existem também surdos que se consideram pessoas com deficiência auditiva, desejam utilizar aparelhos auditivos ou submeter-se a cirurgia de implante coclear e alegam não necessitar da Libras por utilizarem a língua oral. Por outro lado, existem também surdos implantados ou que utilizam aparelho de amplificação sonora e que são adeptos à Libras, surdos que se recusam a submeter a aparelhos de amplificação sonora ou implantes, justificando que a Libras já lhes garante a comunicação plena, entre outros. Como professores, não devemos *enquadrar* os surdos em categorias, ao invés disso, mostrar que, como seres humanos, são únicos, singulares devendo-se respeitar cada um em sua forma de enxergar a si mesmo e ainda, entender suas particularidades na sala de aula.

Cabe ressaltar que cada sujeito deve ser respeitado em relação a como deseja se desenvolver linguisticamente, enfatizando que a escolha de como se comunicar deve ser feita em um primeiro momento pela família da criança e quando este sujeito for maduro o

suficiente para fazer escolhas, ele pode tomar essa decisão. No trabalho com surdos (independentemente de seu contexto escolar) devem ser sempre consideradas as suas condições linguísticas.

No que diz respeito à língua, por diversos anos, as línguas de sinais não foram aceitas e nem valorizadas pela sociedade, o que corroborava, equivocadamente, com a concepção de que os surdos eram, na verdade, também mudos, pois não tinham a capacidade de ouvir e nem falar língua alguma (KUMADA; CAVALCANTI, 2014). Eles não são mudos, e nem gostam que os chamem assim, tem potencial para falar e, conseqüentemente, não se deve utilizar o termo “surdo-mudo” como é ainda muito comum de se observar. Em geral, os surdos também não gostam do diminutivo *mudinho*, mesmo que tenha um caráter carinhoso, pois tal termo apresenta um caráter irônico e de diminuição do sujeito.

A partir do momento em que a língua de sinais é reconhecida como uma língua e não desmerecida como uma simples gesticulação, a repercussão passa a ser também social (SANTANA, 2007). Ao considerar um sujeito “anormal” como alguém que não possui uma língua e tudo o que ela representa, com a língua de sinais esse padrão se altera, pois, ela legitima a pessoa surda, transformando a “anormalidade” em diferença, trazendo consigo uma delimitação de esferas sociais: “a identidade Surda, a cultura Surda e a comunidade Surda” (SANTANA, 2007, p. 33).

Outro equívoco é pensar que se a pessoa falar em um tom de voz mais alto, em alguns casos, gritando, o indivíduo surdo vai compreender aquilo que se pretende comunicar. Esse é um comportamento que deve ser evitado, pois as chances do surdo entender nessas situações são mínimas e desconfortáveis, sendo a utilização da língua de sinais a melhor forma de comunicação com os surdos, caso ele seja fluente em tal língua.

Por fim, é importante ressaltar que os surdos estão em uma sociedade pensada, primeiramente, para ouvintes, pois para se adequarem à rotina diária, os ambientes que frequentam necessitariam de modificações, sobretudo relacionadas à acessibilidade para a comunicação. Cabe-nos aqui ressaltar a importância da escola para o rompimento das barreiras comunicativas e sociais que podem impedir os estudantes surdos de exercerem plenamente o seu direito à educação. Em tais espaços, é de extrema importância que o professor realize um trabalho plural, utilizando diferentes metodologias e abordagens didáticas (visando a atender a heterogeneidade da sala de aula) e, reflexivo, de forma a garantir o direito a educação para todos, conforme materializado na legislação brasileira.

## Referências

AZEVEDO, H. L.; CAMARGO, E. P. Qual a razão da inclusão: uma discussão dos fundamentos de práticas inclusivas à luz da ação comunicativa. in: CAMARGO, E.P. et al. **Ensino de Ciências e inclusão escolar: investigações sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 19, p. 250-280, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 7 jul., 2015.

CAMARGO, E. P. et al. **Ensino de Ciências e inclusão escolar: investigações sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

CARVALHO, P. V. **Breve História dos Surdos** - no mundo e em Portugal. 1 Ed. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CRITTELLI, B. A. **Aprendendo a ouvir aqueles que não ouvem: o desafio do professor de ciências no trabalho com a linguagem científica com alunos surdos**. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências - Modalidade de ensino de Biologia, Física e Química) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências - Universidade de São Paulo, 2017.

DI ROMA, A. F.; CAMARGO, E. P. Ensino de Ciências naturais articulado aos princípios da astronomia: possibilidades de alfabetização e letramento científico para alunos surdos e com deficiência auditiva. in: CAMARGO, E. P. et al. **Ensino de Ciências e inclusão escolar: investigações sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.



DUARTE, J. S. **Ensino de ciências numa perspectiva bilíngue para surdos**: uma proposta usando mídias. 2014. 130f. Dissertação (Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba) - Universidade Estadual da Paraíba, 2014.

GOMES, E. A.; CATÃO, V.; SOARES, C. P. Articulação do conhecimento em museus de ciências na busca por incluir estudantes surdos: analisando as possibilidades para se contemplar a diversidade em espaços não formais de educação. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 10, n. 1, p. 81-97, 2014.

HENCKLEIN, F. A.; CAMARGO, E. P. Um panorama das pesquisas sobre ensino de Ciências para alunos surdos no Brasil. in: Camargo, E.P. et al. **Ensino de Ciências e inclusão escolar**: investigações sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

KUMADA, K. M. O.; CAVALCANTI, M. C. “Ele não tem Língua nenhuma”: representações sobre as línguas de sinais caseiras. In: Lippe, E. M. O.; Alves, F. S. (ORG.). **Educação para os surdos no Brasil**: Desafios e Perspectivas para o Novo Milênio. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

LIMA, Z. N.; TEIXEIRA, E. C. M. **O ensino de História e Geografia para pessoas surdas: perspectivas atuais**. In: Lippe, E. M. O.; Alves, F. S. (ORG.). **Educação para os surdos no Brasil**: Desafios e Perspectivas para o Novo Milênio. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

MACHADO, R. B. **Ensino de química**: a inclusão de discentes surdos e os aspectos do processo de ensino-aprendizagem. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Spec.**, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

NUNES, P. S.; ALVES, F. S. Surdos e os ensinos de Biologia e Química: estado da arte. In: LIPPE, E. M. O.; ALVES, F. S. (ORG.). **Educação para os surdos no Brasil: Desafios e Perspectivas para o Novo Milênio**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

OLIVEIRA, W. D. BENITE, A. M. C. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de LIBRAS e professores de ciência. **Ciênc. Educ.**, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade Surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005.

SANTOS, A. N.; LOPES, E. T. Ensino de ciências para surdos numa perspectiva de inclusão escolar: um olhar sobre as publicações brasileiras no período entre 2000 e 2015. **Debates em Educação**, v. 9, n. 18, p. 183-203, 2017.

SOUZA, J. R. A criança surda na educação infantil: diferentes possibilidades para o desenvolvimento linguístico. In: LIPPE, E. M. O.; ALVES, F.S. (ORG.). **Educação para os surdos no Brasil: Desafios e Perspectivas para o Novo Milênio**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.